



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Kompetencje nauczyciela w pracy z uczniami zdolnymi : wybrane wyniki badań empirycznych nad edukacyjnym wspieraniem rozwoju uczniów zdolnych

**Author:** Beata Dyrda

**Citation style:** Dyrda Beata. (2013). Kompetencje nauczyciela w pracy z uczniami zdolnymi : wybrane wyniki badań empirycznych nad edukacyjnym wspieraniem rozwoju uczniów zdolnych. "Chowanna" (2013, t. 2, s. 245-263).



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



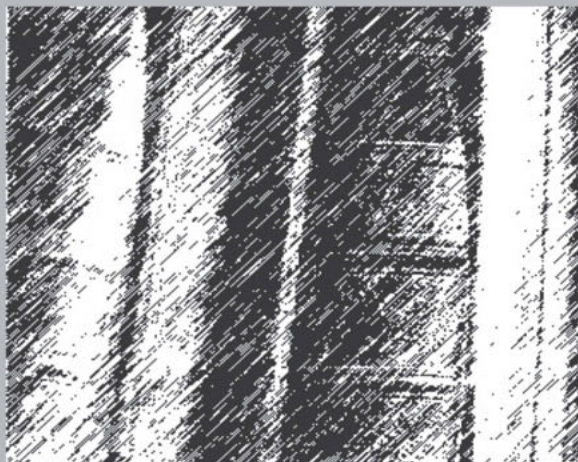
UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego



BEATA DYRDA

## Kompetencje nauczyciela w pracy z uczniami zdolnymi — wybrane wyniki badań empirycznych nad edukacyjnym wspieraniem rozwoju uczniów zdolnych

**Teachers competences in gifted education —  
chosen research results of supporting the gifted students development**

**Abstract:** The author presents chosen results of research concerning institutional and individual support for gifted students' development in Polish schools. In this article the focus was put on the competences of teachers working and teaching gifted and talented students.

**Key words:** gifted education, able and talented students, teachers competences.

## Wprowadzenie teoretyczne

Czynniki społeczno-kulturowe stanowią istotny predyktor rozwoju zdolności i uzdolnień człowieka. To, czy jednostka jest w stanie wykorzystać w pełni swoje potencjalności, jest silnie uwarunkowane wartościami cenionymi w danej kulturze, przekazami kultury symbolicznej oraz tym, jaką wagę i wartość przypisuje się w kulturze danego społeczeństwa konkretnej dziedzinie, będącej reprezentacją ludzkich potencjalności. Edukacja uczniów zdolnych wymaga nie tylko właściwej polityki oświatowej w zakresie legislacyjnym i organizacyjnym związanym z funkcjonowaniem systemu kształcenia, lecz także odpowiedniego przygotowania do tego nauczycieli. Nauczyciele funkcjonujący w określonej kulturze odgrywają wiodącą rolę przewodników i łowców talentów, to od nich w dużej mierze zależy, czy potencjał danego ucznia zostanie w porę odpowiednio zdiagnozowany i podjęte zostaną działania wspierające rozwój takiej jednostki. W wielu krajach, w których odnotowuje się wysokie poziomy pracy z uczniem zdolnym, od nauczycieli wspierających rozwój uczniów zdolnych wymaga się odpowiedniej wiedzy i umiejętności, związanych z rozpoznawaniem potrzeb tych uczniów, konstruowaniem odpowiednich programów wspierających i rozwijających uzdolnienia uczniów zdolnych; umiejętności rozpoznawania i identyfikowania zdolności i uzdolnień. Aby zdobyć tę wiedzę i posiadać związane z nią umiejętności, konieczne są specjalne przygotowania, kompetencje i doświadczenie (Limont, 2010). Analiza publikacji autorów polskich wskazuje, iż problem nauczyciela ucznia zdolnego nie doczekał się licznych badań. I tak, w pracach pedeutologicznych autorzy podejmują problem dobrego i kompetentnego nauczyciela, opisują jego walory osobowościowe, talent pedagogiczny oraz niezbędną wiedzę i umiejętności. Elementy te składają się na kompetencje, które — jak w każdym innym zawodzie — gwarantują wykonywanie danej profesji na najwyższym poziomie. Bogusława Dorothea Gołębniak (1998), opisując swojego autorstwa koncepcję „mocnego profesjonalizmu”, podkreśla, że o profesjonalizmie nauczyciela świadczy jego warsztat zawodowy, na który składają się między innymi diagnozowanie i monitorowanie rozwoju ucznia, mierzenie indywidualnego progressu, rozpoznawanie uzdolnień i specyficznych potrzeb ucznia. W innej pracy (Gołębniak, 2005, s. 184—185), analizując współczesne dyskursy edukacji nauczycieli (scjentyistyczno-techniczny, humanistyczny i emancypacyjny), dostrzega w każdym z nich uzasadnienie dla pożądanego modelu kompetencji i edukacji nauczyciela pracującego z uczniem zdolnym. Autorka zauważa koincydencję historycznie ujętych dyskursów edukacyjnych i teorii inteligencji, ujmowaną jako przejście od specjalistycznego

zajmowania się jednym czynnikiem rozwoju do całościowego rozumienia sytuacji edukacyjnej. W literaturze psychologiczno-pedagogicznej poświęconej problematyce edukacji uczniów zdolnych (Borzym, 1979; Cieślikowska, 2005; Gołębnik, 2005; Limont, 2010; Nakoneczna, 1980; Panek, 1992, s. 36—68; 2000) istnieją opracowania teoretyczne i wyniki badań nad kategorią nauczyciela ucznia zdolnego. W polskiej literaturze można znaleźć także przykłady badań i refleksji nad rolą nauczyciela w rozwoju uczniów zdolnych. Na przykład Irena Borzym (1979, s. 214—215) uważa, iż nauczyciel ucznia zdolnego to osoba, która powinna być zainteresowana pracą z uczniem zdolnym i przygotowana do podjęcia różnorodnych zadań z tym związanych. Taki nauczyciel poświęca dużo czasu na przygotowanie lekcji, materiał nauczania elastycznie dostosowuje do uczniów, uwzględnia w nauczaniu zdolności, umiejętności, zainteresowania uczniów, stara się zapewnić wszystkim uczniom poczucie więzi w klasie szkolnej. Autorka podkreśla, iż nauczyciel ucznia zdolnego powinien być przygotowany merytorycznie i pedagogicznie, być nie tylko źródłem wiedzy, lecz także doradcą i towarzyszem ucznia w samodzielnym rozwiązywaniu przez niego problemów. Nauczyciele pracujący z uczniami zdolnymi mogą stwarzać różnorodne warunki, które należy rozpatrywać w kategoriach stymulatorów bądź inhibitorów rozwojowych. Joanna Cieślikowska przytacza cytat, który doskonale obrazuje rolę nauczycieli w rozwoju uczniów zdolnych: „[...] rodzą lub niszczą pewność siebie, pobudzają lub tłumią zainteresowania, przyczyniają się do rozwoju zdolności lub do ich zaniechania, zaszczepiają lub niweczą twórczość, stymulują lub odwodzą od myślenia krytycznego czy też ułatwiają lub utrudniają uzyskiwanie osiągnięć. Wśród nauczycieli pracujących z uczniami zdolnymi obserwuje się cztery postawy. Pierwsza związana z niedostrzeganiem zdolności ucznia, wynikająca z niewiedzy nauczyciela i braku właściwej identyfikacji uzdolnień. Druga przejawia się w ignorowaniu lub hamowaniu zdolności ucznia i spowodowana jest brakiem umiejętności pracy z takimi uczniami, braku akceptacji »odmienności« ucznia zdolnego. Trzecia postawa związana jest z nierozwijaniem zdolności uczniów przez nauczyciela z powodów obiektywnych, czwarta natomiast to świadome rozwijanie zdolności ucznia dostosowane do jego możliwości i potrzeb rozwojowych” (cyt. za: Cieślikowska, 2005, s. 196). W swojej analizie wyników badań nad problematyką ucznia zdolnego dokonuje przeglądu literatury i zestawia najczęściej opisywane w niej właściwości nauczyciela ucznia zdolnego (ibidem, s. 207—209). W zestawieniu tym właściwości nauczyciela zebrane są w trzech grupach. W grupie pierwszej — cechy osobowości i predyspozycje intelektualne — znalazły się: entuzjazm, pasja, poczucie misji, zaangażowanie, energia, zainteresowanie pracą, wysoka motywacja, samodyscyplina, upór i wytrwałość, ponadprzeciętna inteligencja, duży intelekt, zdolności

poznawcze, analityczność myślenia, szerokie zainteresowania, pewność siebie, nastawienie na osiągnięcie sukcesów, empatia, uwzględnianie potrzeb innych, obiektywność, sprawiedliwość, tolerancja, elastyczność, otwartość, poczucie humoru, dobra intuicja, zadowolenie z pracy, wrażliwość na kulturę. Do grupy drugiej — kompetencje zawodowe — autorka zaliczyła: kompetencje merytoryczne (rozległa wiedza z zakresu nauczanego przedmiotu, wiedza o istocie zdolności i edukacji uczniów zdolnych, wiedza metodyczna); kompetencje dydaktyczne (indywidualne podejście do ucznia, uwzględnianie jego potrzeb, umiejętność przekazania posiadanej wiedzy, elastyczne dostosowanie programu do ucznia, różnicowanie programów nauczania, umiejętność budowania programów wspierających ucznia zdolnego, stosowanie odpowiednich metod nauczania i materiałów, stymulowanie, aktywizowanie i motywowanie uczniów, zachęcanie uczniów do niezależnego, samodzielnego uczenia się, używanie strategii uruchamiających wyższe poziomy myślenia, elastyczne gospodarowanie czasem, dobra organizacja pracy, systematyczność); kompetencje społeczne (umiejętność budowania relacji, dopuszczanie możliwości popełniania błędów, tolerowanie niedociągnięć, wrażliwość na problemy ucznia, organizowanie środowiska społecznego); kompetencje komunikacyjne (ilość i jakość interakcji werbalnych); kompetencje twórcze (myślenie twórcze, działanie innowacyjne); kompetencje badawcze (identyfikowanie zdolności); kompetencje rozwojowe (podejmowanie kształcenia ustawicznego, skupienie się na roli zawodowej i odpowiedzialność zawodowa, duża dojrzałość). Trzecią grupę stanowią przekonania filozoficzne, do których Joanna Cieślikowska zaliczyła: światopogląd nauczycieli w zakresie filozoficznych wyznaczników kształcenia zdolności, przyjęcie odpowiedniej koncepcji uzdolnienia oraz uwarunkowania wyboru rodzaju i kierunków nauczania uzdolnionych. Systematyzacja J. Cieślikowskiej została adaptowana i uzupełniona przez Wiesławę Limont (2010, s. 227—230), która w podsumowaniu badań nad właściwościami i kompetencjami nauczyciela ucznia zdolnego wyodrębniła trzy zasadnicze obszary: cechy osobowości i predyspozycje intelektualne, kompetencje zawodowe (merytoryczne, dydaktyczne i społeczne) oraz przekonania filozoficzne.

Analiza literatury anglojęzycznej wskazuje, iż problematyka nauczyciela ucznia zdolnego jest istotnym polem eksploracji badawczych w obszarze edukacji uczniów zdolnych („education of the gifted”). U podstaw namysłów wielu badaczy nad problematyką nauczycieli uczniów zdolnych leży przekonanie, iż tylko nauczyciele, którzy sami są jednostkami zdolnymi, mogą skutecznie pracować z uczniami zdolnymi (Croft, 2003). To nauczyciel, przyjmując — za humanistycznym modelem edukacji — jako nadrzędny cel wspieranie wszechstronnego rozwoju uczniów, musi do repertuaru swych kompetencji profesjonalnych włączyć sprawność reflek-

syjnego i elastycznego działania. A zatem nauczyciel pragnący rozwijać zdolności swoich uczniów sam musi posiadać potencjał zdolności, które w połączeniu z wiedzą, wypracowanymi umiejętnościami i doświadczeniem złożą się na kompetencje niezbędne w tym szczególnym rodzaju interakcji, jaką jest relacja nauczyciela z uczniem zdolnym. Zdolności wymagane od nauczyciela mogą być więc odpowiedzią na zróżnicowane i złożone oczekiwania społeczeństwa wobec współczesnych nauczycieli. Badania naukowe (ibidem) wskazują, iż rozwój uczniów zdolnych o wiele bardziej niż pozostałych uczniów jest uwarunkowany postawą i działaniami nauczyciela. Badani uczniowie zdolni, charakteryzując idealnego dla nich nauczyciela, podkreślali następujące jego cechy: „różnica pomiędzy zwykłym nauczycielem a nauczycielem pracującym z uczniami zdolnymi polega na tym, że nauczyciel uczniów zdolnych jest taki, jak jego uczniowie”; „nauczyciel ucznia zdolnego to coś więcej niż zwykły nauczyciel, potrzebuje więcej talentów i wyobraźni”; „inni nauczyciele uczą różnych rzeczy, nauczyciele pracujący z uczniami zdolnymi uczą myślenia o różnych rzeczach” (Lewis, 1982 — cyt. za: ibidem, s. 560). Omawiając zagadnienie edukacji uczniów zdolnych w kontekście wyników badań dotyczących pożądanych cech nauczycieli tych uczniów, należy mieć na uwadze wiele zmiennych środowiskowych, między innymi: liczebność klas, staż pracy nauczyciela, doświadczenia w pracy z uczniami zdolnymi, przygotowanie (wcześniejsze lub w trakcie pracy, przeszkolenie do pracy z uczniami zdolnymi lub jego brak), cechy osobowościowe (na przykład potrzeba osiągnięć, poczucie humoru) oraz podejście do uczniów zdolnych (Robinson, 2008, s. 669—680). Analizy dotyczące cech nauczycieli w edukacji osób zdolnych opierają się na podstawach psychologii uczenia się i nauczania oraz teorii kształcenia.

## Metodologia badań

W określeniu pola badawczego badań własnych nad problemem edukacyjnego wspierania rozwoju uczniów zdolnych wyodrębniono następujące obszary wsparcia:

1. Edukacyjne wsparcie instytucjonalne związane z zakładanymi i realizowanymi działaniami podejmowanymi w ramach pracy szkoły na rzecz wspierania rozwoju uczniów zdolnych.
2. Edukacyjne wsparcie instytucjonalno-indywidualne przejawiające się w rzeczywistych aktywnościach podejmowanych w ramach działań dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli i pedagogów szkolnych.

3. Edukacyjne wsparcie związane z działaniami podejmowanymi w środowisku rodzinnym, a dotyczące stymulowania rozwoju zdolności dziecka.
4. Edukacyjne wsparcie obejmujące działania pozaszkolne podejmowane przez uczniów, a związane ze wspieraniem rozwoju zdolności.
5. Wspieranie rozwoju zdolności w środowisku szkolnym w indywidualnych doświadczeniach badanych uczniów zdolnych.
6. Działania własne podejmowane przez uczniów związane z pracą nad sobą i rozwijaniem posiadanych zdolności (Dyrda, 2012).

W tej publikacji ograniczono się do przedstawienia wybranych wyników wsparcia instytucjonalno-indywidualnego, przejawiającego się w rzeczywistych aktywnościach podejmowanych w ramach działań dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli. Przedmiotem badań podczas drugiego ich etapu (którego wybrane wyniki prezentowane są w niniejszym tekście), prowadzonych w paradygmacie ilościowo-jakościowym z zastosowaniem typu badań eksploracyjno-diagnostycznych, byli nauczyciele oraz ich doświadczenia w zakresie pracy z uczniami zdolnymi. W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, który zdefiniowano jako sposób gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasileniu się i kierunkach określonych zjawisk o znaczeniu wychowawczym. Sondaż diagnostyczny przeprowadzono techniką ankiety.

## Wybrane wyniki badań

W dalszej części artykułu zostały zaprezentowane wybrane wyniki dwóch z trzech etapów badań własnych. Wywiady swobodne, pogłębione, dotyczące własnych refleksji i doświadczeń w zakresie pomocy pedagogiczno-psychologicznej udzielanej uczniom zdolnych w szkole przeprowadzono z 33 czynnymi zawodowo pedagogami. Próba ta została wybrana celowo. Analiza narracji badanych pedagogów ukazuje smutną szkolną rzeczywistość ucznia zdolnego, związaną z przeciążeniami i „wykorzystywaniem” uczniów uzdolnionych akademicko i w wielu dziedzinach przez nauczycieli poszczególnych przedmiotów. Uczeń zdolny angażowany jest w jak największą liczbę różnego rodzaju konkursów, które niekoniecznie związane są bezpośrednio z jego zainteresowaniami i zdolnościami. Nauczyciele nadmiernie eksploatują uczniów zdolnych, nie zwracając uwagi na ich rzeczywiste potrzeby: „te biedne dzieci zdolne

w naszej szkole chodzą na wszystkie kółka, bo tego chcą nauczyciele, żeby się potem nimi wykazać. A one po prostu już mają dość, są przemęczone i nie mają na nic siły” (badania własne); „nauczyciele muszą teraz realizować zajęcia dodatkowe, więcciągają te dzieci najlepsze na wszystko, co się da, kompletnie nie licząc się z ich potrzebami, to smutne” (badania własne); „Pamiętam, jak kiedyś pani dyrektor na posiedzeniu rady pedagogicznej podjęła sprawę jednej uczennicy, która była wszechstronnie uzdolniona i załatwiała nam wszystkie konkursy. Właśnie to sformułowanie »załatwiała nam« wtedy bardzo mi się nie spodobało. Ale ono tak naprawdę pokazywało całą prawdę o uczniach zdolnych, mają nas dobrze reprezentować na zewnątrz. To wszystko” (Grażyna, pedagog z 10-letnim stażem, gimnazjum; badania własne).

W bardzo wielu narracjach badanych pedagogów szkolnych zdecydowanie negatywnie oceniani są nauczyciele, ich kompetencje czy aktywność w pracy z uczniami zdolnymi. Respondenci chętnie i z własnej inicjatywy przytaczają liczne przykłady niewłaściwych postaw czy zachowań, z jakimi nierzadko spotykają się uczniowie zdolni ze strony nauczycieli:

„Uczeń zdolny niestety nie ma w szkole wielkiego pola do popisu i prawidłowego, wszechstronnego rozwoju. Jest na to kilka argumentów. Po pierwsze, od każdego ucznia wymaga się opanowania wiedzy ze wszystkich przedmiotów. Niewielu nauczycieli ocenia indywidualne możliwości i zainteresowania uczniów. Jeszcze na poziomie szkoły podstawowej czasami się to zdarza, ale na dalszych etapach bardzo rzadko taka postawa ma miejsce. Uczeń ma mieć dobre oceny ze wszystkich przedmiotów i już. Po drugie, wielu nauczycieli żyje w przeświadczeniu, iż przedmiot przez niego wykładany jest najważniejszy. Powoduje to przyjęcie postawy niechęci, niezrozumienia czy nawet agresji wobec tych uczniów, którzy nie podzielają tego poglądu i nie uczestniczą w zajęciach dodatkowych z tego zakresu, nie osiągają wysokich wyników. Kolejnym powodem jest, wydaje mi się, strach nauczycieli przed tym, że uczeń może okazać się mądrzejszy od nich, że może mieć większą wiedzę na temat, który szczególnie jest mu bliski, że może zadać pytanie, na które nauczyciel nie będzie znał odpowiedzi. Postawa taka powoduje, że lekcje odbywają się na zasadzie wykładów i rozwiązywania testów, a nie swobodnej rozmowy czy dążenia do samodzielności w zdobywaniu wiedzy” (Katarzyna, pedagog z 9-letnim stażem, szkoła podstawowa; badania własne).

„Nauczyciele przedmiotowi mają przypisaną szczególną rolę w pracy z uczniem zdolnym. Z jednej strony muszą poszerzyć zakres treści nauczania i dostosować sposoby przekazywania wiedzy z danego przedmiotu do możliwości zdolnego ucznia, a z drugiej strony muszą wziąć pod uwagę, iż wielu takich uczniów ma mnóstwo problemów, wynikających



z funkcjonowania w grupie, w domu rodzinnym czy też na polu zdrowotnym. I to jest największy problem, że ci uczniowie w sferze psychologicznej są pozostawieni samym sobie” (Marta, pedagog, 15 lat stażu, szkoła podstawowa; badania własne).

„Będąc uczniem zdolnym, trzeba mieć dużo szczęścia, by spotkać na swej drodze mądrych i zaangażowanych nauczycieli, którzy służyć będą pomocą i wsparciem” (Aleksandra, pedagog z 12-letnim stażem, szkoła podstawowa; badania własne).

„Uczeń wybitnie zdolny gubi się gdzieś w tłumie szarości, pośpiechu. Nauczyciele często nie zauważają takich jednostek, a jednak społeczeństwo czeka na nich. Czeką na nowe odkrycia, rozwój techniki, na nowe osiągnięcia w wielu dziedzinach. Ale w szkołach koncentrują się na uczniach z różnymi problemami, zaburzeniami, schorzeniami, nieprzystosowaniami. To powoduje, że dzieci zdolne pozostawione są same sobie” (Joanna, pedagog, 13 lat stażu, gimnazjum; badania własne).

„Właściwe kształcenie i opieka nad uczniami szczególnie uzdolnionymi bardzo często bywają przemilczane, pominięte. Przyczyną takiej sytuacji jest to, iż podobnie jak dzieci sprawiające trudności w nauce, szczególnie uzdolnieni wymagają dodatkowej pracy, są uczniami trudnymi, którym należy stworzyć indywidualne warunki pracy. Niestety o tym nie ma mowy w powszechnej, dzisiejszej szkole. Nauczycielom najłatwiej jest normalizować zadania i równać je do poziomu uczniów przeciętnych. Ponadto dzieci mających trudności w nauce czy nabywaniu umiejętności jest znacznie więcej niż zdolnych, toteż ważniejsze dla większości nauczycieli okazuje się skupienie uwagi na nich, bo ci lepsi i tak sobie poradzą. Często zdarza się, że w toku lekcji i zajęć uczniowie zdolni są częściowo pomijani, gdyż nie sprawiają żadnych kłopotów wychowawczych ani dydaktycznych. Poprzez to pomijanie zmarnowaliśmy do tej pory po drodze wiele talentów, można by szczerze powiedzieć, że zlekceważyliśmy potrzeby tych dzieci” (Marta, pedagog, 15 lat stażu, szkoła podstawowa; badania własne).

„Dziecko zdolne trafia do licznej grupy, gdzie nie ma szans na jakieś szczególne traktowanie przez nauczyciela. Ogarnięcie opieką całego tłumu dzieci nie zawsze pozwala skupić uwagę na każdym z nich z osobna. Taka jest prawda o mojej szkole. [...] Dużym problemem jest niestety brak znajomości wśród nauczycieli metod, technik, sposobów prowadzenia zajęć z dziećmi zdolnymi” (Karolina, pedagog, 7-letni staż, gimnazjum; badania własne).

„Część nauczycieli niechętnie podchodzi do pracy z uczniem zdolnym, a co za tym idzie — środowisko szkolne wciąż pełne jest negatywnych elementów, które zagrażają prawidłowemu rozwojowi ucznia. Mogę podać kilka negatywnych przykładów z mojej długoletniej prakty-

ki zawodowej. Na przykład brak indywidualnych programów nauczania dla tych uczniów, który powoduje pojawianie się braku motywacji do nauki. Pamiętam ucznia czwartej klasy, który uczył się przy niewielkim nakładzie pracy i otrzymywał bardzo dobre oceny. Był niezwykle zdolny, zainteresowany przedmiotami ścisłymi i biologią, który pomimo starań rodziców nie dostał decyzji o indywidualnym programie nauczania. Potem rozwijał swoje zainteresowania poza szkołą tylko dzięki wsparciu rodziców i pomocy starszego rodzeństwa. Inny przykład to uczeń trzeciej klasy, zaangażowany, chętny do współpracy, o szerokich zainteresowaniach i uzdolniony muzycznie i plastycznie, jednak systematycznie ignorowany przez nauczyciela uczył się tylko tyle, by zaliczyć przedmiot. Pomimo rozmów ze mną odmawiał udziału w olimpiadach i konkursach, pomimo że miał ogromny potencjał. Z rozmów z uczniami wiem też, że często nudzą się w szkole i narzekają na niestymulujące metody nauczania oraz negatywne zachowania niektórych nauczycieli” (Bogusia, pedagog szkolny, 18 lat pracy w zawodzie, szkoła podstawowa; badania własne).

„Niestety pomimo wielu szczytnych zamierzeń i celów, obecnie w szkole uczeń zdolny nie ma lekko, przynajmniej tak wynika z moich obserwacji. Z moich rozmów z nauczycielami wynika, że ich praca nauczyciela jest obecnie ujednolicona tak, by wszyscy uczniowie byli poddawani mniej więcej jednakowym zabiegom, których celem ma być przyswojenie przez nich określonych wiadomości i umiejętności. W takich warunkach uczeń zdolny nie ma możliwości uruchomienia swego potencjału intelektualnego i w konsekwencji rozwoju swoich zdolności” (Małgorzata, pedagog, 13 lat stażu pracy, szkoła podstawowa; badania własne).

Autentyczne przykłady i doświadczenia badanych rysują raczej negatywną ocenę zaangażowania grona pedagogicznego w pracę z uczniami zdolnymi. W przytoczonych fragmentach narracji wyraźnie widać zarzuty kierowane w stronę nauczycieli, a dotyczące braku motywacji do pracy z uczniem zdolnym, niechęci do podejmowania wysiłku, dodatkowych działań czy większego zaangażowania się w pracę z tymi uczniami. Z wypowiedzi badanych wynika także, iż nauczycielom często brakuje wiedzy i umiejętności dotyczących psychologicznych podstaw pracy z uczniem zdolnym oraz właściwej organizacji pracy czy motywowania takiego ucznia do nauki i wysiłku.

Podczas kolejnego etapu badania edukacyjnego wspierania rozwoju uczniów zdolnych odwołano się do metody sondażu diagnostycznego, a w jej ramach — badań ankietowych. W dalszej części artykułu zaprezentowane zostaną wybrane wyniki badań percepcji nauczycieli w zakresie oceny własnych kompetencji merytoryczno-metodycznych w obszarze pracy z uczniem zdolnym.

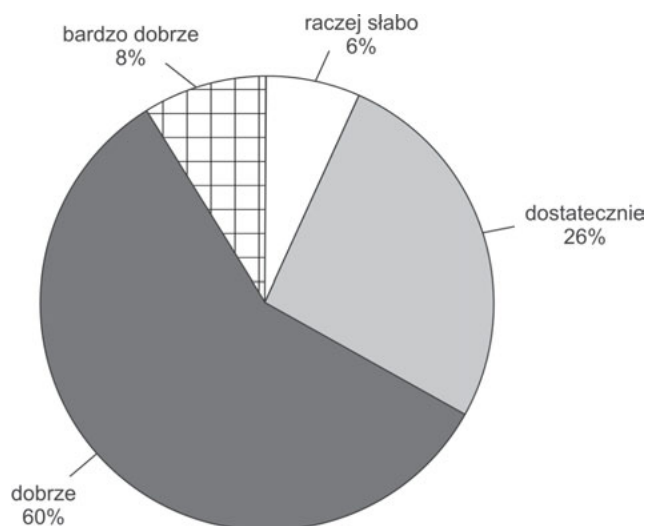
Interesującym i ważnym obszarem analiz badawczych był sposób oceny przez badanych nauczycieli ich kompetencji merytoryczno-metodycznych do pracy z uczniami zdolnymi i szczególnie uzdolnionymi. Problem ten został ujęty w postaci kilku pytań, które zamieszczono w kwestionariuszu ankiety. Pierwsze dotyczyło informacji na temat tego, czy nauczyciele zdobyli przygotowanie do pracy z uczniem zdolnym podczas studiów wyższych. Na pytanie: „Czy w Pani/Pana ocenie studia wyższe w wystarczającym stopniu przygotowują do pracy z dziećmi i młodzieżą zdolną?”, 289 (73,4%) ankietowanych udzieliło odpowiedzi twierdzącej, pozostali zaprzeczyli (105 osób — 26,6%).

Kolejne pytanie dotyczyło doświadczeń respondentów w zakresie istnienia treści przygotowania do pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami zdolnymi jako odrębnego przedmiotu w programie ich studiów. Ponad 80% badanych (328 osób) stwierdziło, że nie było w programie studiów przedmiotów specjalistycznych poświęconych problematyce pracy z uczniem zdolnym. Wyniki te nie są zaskoczeniem. Doświadczenia dydaktyczne autorki w tym zakresie oraz analiza programów kształcenia obowiązujących na uczelniach wyższych w zakresie studiów pedagogicznych wskazują, że nie prowadzi się wyodrębnionego przedmiotu związanego z pracą z dzieckiem zdolnym albo też taki przedmiot funkcjonuje w programach studiów tylko na nielicznych uczelniach. Przedmiot taki często znajduje się w ofercie zajęć fakultatywnych, ewentualnie mieści się w programie studiów podyplomowych.

Wyniki badań (Croft, 2003, s. 560—561) dowodzą, iż ci nauczyciele, którzy osiągają wybitne rezultaty w pracy z uczniami zdolnymi, znacznie lepiej rozumieją i rozpoznają potrzeby tych uczniów. Potrafią także dostrzegać specyficzne przejawy zdolności i uzdolnień. Mają bogatsze doświadczenia w zakresie innowacyjnego nauczania uczniów z tej grupy.

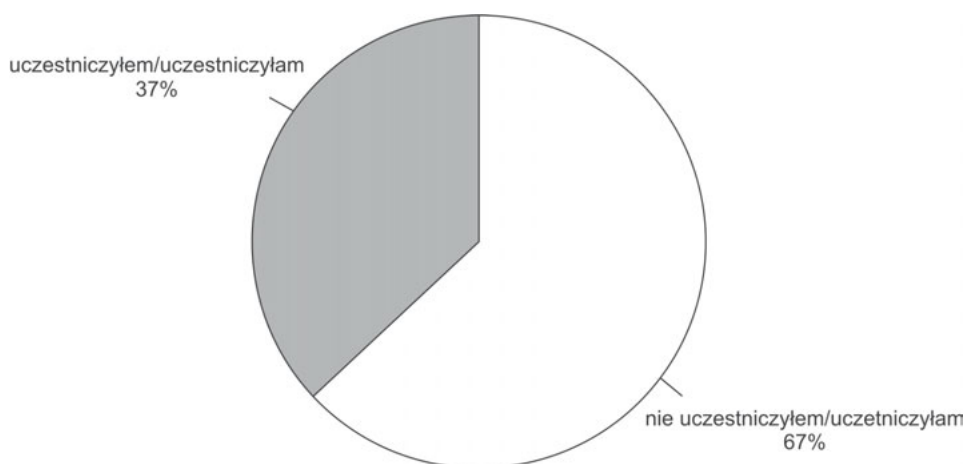
Następne pytanie, które zadano respondentom w celu zdiagnozowania ich kompetencji do pracy z uczniem zdolnym, dotyczyło samooceny posiadanej wiedzy i umiejętności metodycznych w pracy z uczniem zdolnym (rys. 1).

Zdecydowana większość badanych ocenia swoją wiedzę i umiejętności dotyczące pracy z uczniem zdolnym jako dobre. Jedna czwarta badanych uważa, iż są one dostateczne. Podobny odsetek badanych (6% i 8%) określił swoje kompetencje jako bardzo dobre lub raczej słabe. Żaden badany nie stwierdził, iż jego kompetencje są niedostateczne. Z danych tych wynika, iż badani nauczyciele odczuwają potrzebę rozwijania posiadanych kompetencji do pracy z uczniami zdolnymi. Potwierdziło się to w odpowiedziach na kolejne pytanie, tym razem o aktywność i uczestnictwo badanych w różnego rodzaju formach doskonalenia zawodowego w tym obszarze (rys. 2).



Rys. 1. Nauczycielska ocena własnej wiedzy i umiejętności w zakresie metodyki pracy z uczniem zdolnym ( $N = 395$ )

Źródło: Badania własne.

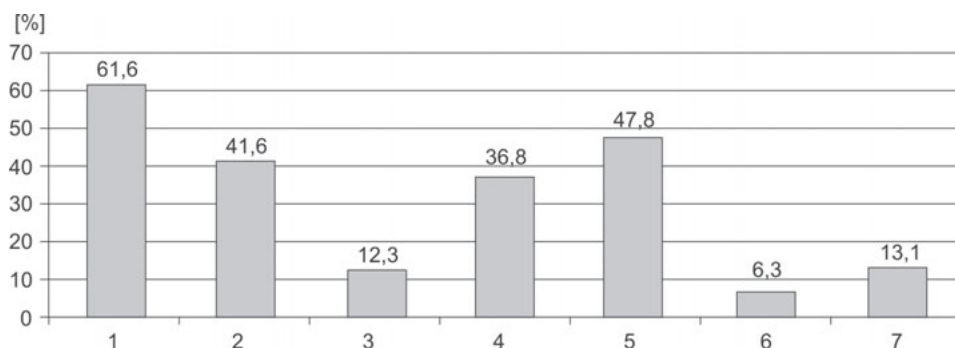


Rys. 2. Deklaracje związane z uczestnictwem w doskonaleniu zawodowym w zakresie pracy z uczniem zdolnym ( $N = 401$ )

Źródło: Badania własne.

Ponad 60% badanych uczestniczyło w różnego rodzaju formach doskonalenia zawodowego w zakresie pracy z uczniami zdolnymi. Odpowiedzi udzielane na pytanie o formy doskonalenia przedstawiono na rys. 3.

Jak widać, wśród wybieranych form doskonalenia zawodowego dominowały konferencje samokształceniowe organizowane dla Rady Pedago-



Rys. 3. Deklarowane uczestnictwo w różnych formach doskonalenia zawodowego w zakresie pracy z uczniem zdolnym ( $N = 401$ )

Objaśnienia: 1 — konferencje samokształceniowe Rady Pedagogicznej; 2 — kursy doskonalące organizowane przez ośrodki doskonalenia nauczycieli; 3 — studia podyplomowe; 4 — udział w konferencjach naukowo-metodycznych; 5 — samokształcenie; 6 — inne (jakie?); 7 — w żadnej z wymienionych.

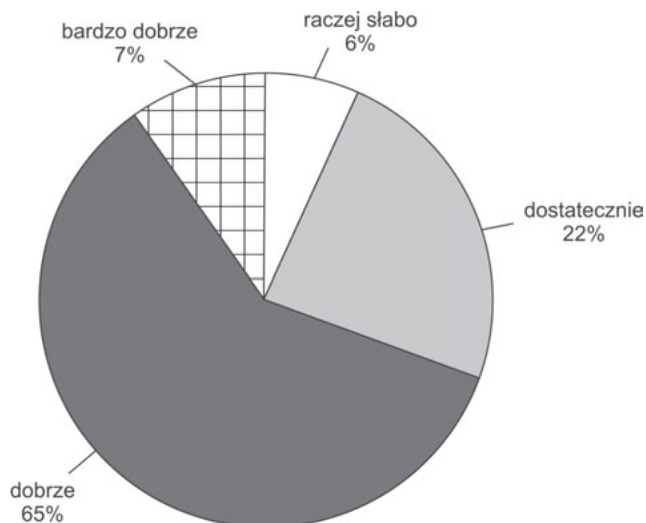
Źródło: Badania własne.

gicznej szkoły oraz samokształcenie badanych. Taki rozkład odpowiedzi dowodzi, iż problematyka pracy z uczniem zdolnym jest zaniedbanym obszarem kompetencji współczesnych nauczycieli, gdyż wyraźnie wybierają oni formy najprostsze i najszybsze, aby w ten sposób na bieżąco uzupełniać odczuwane braki. Na kolejnych miejscach znalazły się kursy i warsztaty organizowane przez ośrodki doskonalenia nauczycieli, a następnie studia podyplomowe. Ponad 13% respondentów przyznało, iż nie korzystało z żadnej formy doskonalenia zawodowego z tego zakresu. Ponad 6% badanych przyznało się do uczestnictwa w innych formach doskonalenia zawodowego. Kafeteria „6” dopuszczała wskazanie innych form doskonalenia zawodowego w zakresie pracy z uczniami zdolnymi. 24 respondentów zaznaczyło tę odpowiedź, a wymienione przez nich formy doskonalenia to:

- warsztaty autorskie oparte na doświadczeniach własnych oraz innych nauczycieli z zespołu zadaniowego (2 wskazania);
- warsztaty metodyczne (2 wskazania);
- konferencje metodyczne (1 wskazanie);
- wymiana doświadczeń z innymi nauczycielami (1 wskazanie);
- książki i publikacje (1 wskazanie);
- warsztaty twórczości (2 wskazania);
- warsztaty plastyczne (1 wskazanie);
- Internet (1 wskazanie);
- grupy wsparcia w pracy z uczniem zdolnym działające w poradni pedagogiczno-psychologicznej (1 wskazanie);
- warsztaty metodyczne organizowane przez doradców Wojewódzkich Ośrodków Metodycznych (1 wskazanie).

Otrzymane wyniki zachęcają do optymizmu, mimo iż kontrola przeprowadzona przez NIK w 2007 roku wypadła źle w tym zakresie (*Informacja o wynikach kontroli opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi*). Wówczas istotnym zarzutem sformułowanym przez NIK był brak u nauczycieli 55,4% ogółu badanych szkół w okresie objętym kontrolą potwierdzenia uczestnictwa w jakiegokolwiek formie kształcenia i doskonalenia zawodowego związanej z kształceniem uczniów szczególnie uzdolnionych. W toku kontroli około 40% ankietowanych nauczycieli przyznało, że uczniowie zdolni stanowią rzadkie przypadki, co w ocenie NIK wynikało z braku przygotowania zawodowego tych nauczycieli w zakresie rozpoznawania szczególnych uzdolnień i diagnozowania takich przypadków. Ankietowani nauczyciele w ponad 1/4 przypadków zadeklarowali, iż nie uczestniczyli nigdy w żadnej formie doskonalenia zawodowego mającej na celu zapoznanie z zasadami i metodyką pracy pedagogicznej z uczniami szczególnie uzdolnionymi. Blisko 1/3 deklarowała brak wiedzy na ten temat i chęć uczestniczenia w takich szkoleniach w przyszłości.

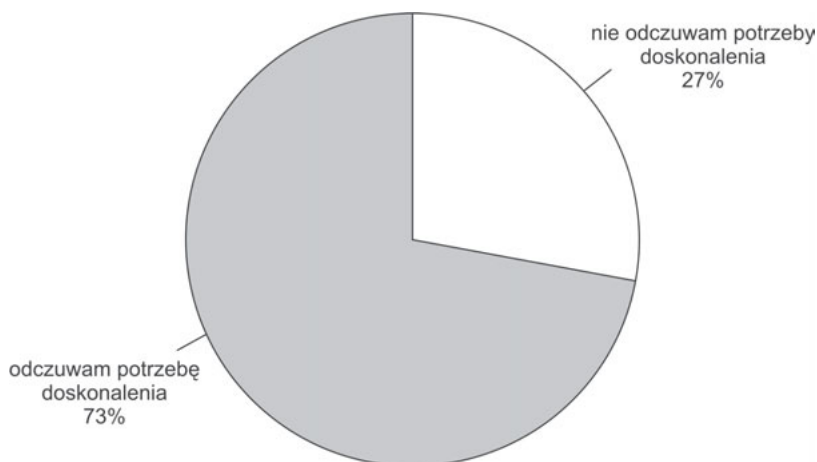
Diagnostując problem oceny własnych kompetencji nauczycieli w zakresie pracy z uczniem zdolnym, poproszono badanych także o ustosunkowanie się do oceny posiadanych kompetencji w zakresie identyfikacji zdolności i rozpoznawania przejawów uzdolnień (rys. 4 ilustruje szczegółowe oceny respondentów). Ponad 60% badanych określiło swoje kompetencje diagnostyczne jako dobre.



Rys. 4. Nauczycielska ocena własnych kompetencji w zakresie diagnozowania zdolności i uzdolnień uczniów ( $N = 401$ )

Źródło: Badania własne.

Kolejne pytanie dotyczyło odczucia potrzeby podnoszenia swoich kompetencji w zakresie pracy z uczniem zdolnym i miało ukryty cel. Z jednej strony badaczka kierowała się pragnieniem uzyskania informacji na temat deklarowanych chęci podniesienia kompetencji, a z drugiej chodziło o zderzenie wypowiedzi dotyczących oceny posiadanych kompetencji z jednoczesnym odczuciem potrzeby ich doskonalenia (rys. 5).



Rys. 5. Odczucie potrzeby doskonalenia kompetencji w zakresie pracy z uczniem zdolnym przez badanych nauczycieli ( $N = 400$ )

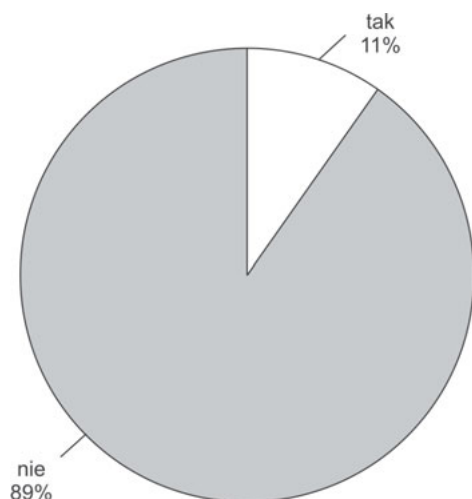
Źródło: Badania własne.

Zestawienie danych z rys. 4 z danymi przedstawionymi na rys. 5 pokazuje, iż pomimo wysokiego odsetka (ponad 60%) osób dobrze oceniających posiadane kompetencje diagnostyczne w zakresie zdolności i uzdolnień uczniów bardzo duży odsetek badanych (blisko 3/4) odczuwa potrzebę podnoszenia swoich kompetencji w zakresie pracy z uczniem zdolnym. Można przypuszczać, iż chęć doskonalenia zawodowego obejmuje wszystkie wymiary tej pracy, a więc także proces trafnej i rzetelnej identyfikacji zdolności.

Jako ostatnie bezpośrednio związane z problematyką oceny kompetencji i przygotowania nauczycieli do pracy z populacją dzieci i młodzieży zdolnej zadano pytanie: „Czy podczas odbywanych praktyk pedagogicznych czy realizacji procesu awansu zawodowego zwracano w ocenie nauczyciela uwagę na zagadnienie pracy z uczniem zdolnym?” (rys. 6).

Wyraźnie widać, iż u blisko 90% respondentów problematyka pracy z uczniami zdolnymi i szczególnie uzdolnionymi nie była przedmiotem uwagi ani podczas odbywanych praktyk pedagogicznych w czasie trwania studiów, ani też w trakcie trwania awansu zawodowego i związa-

nych z nim różnych form oceny pracy sondowanych nauczycieli. Wyniki te potwierdzają dane, jakie w roku 2007 opublikowała Najwyższa Izba Kontroli w raporcie pod tytułem: *Informacja o wynikach kontroli opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi*. Wśród negatywnych ocen wskazanych w raporcie znalazły się między innymi zarzuty dotyczące nieuwzględniania problematyki związanej z kształceniem uczniów zdolnych w analizach i ocenach funkcjonowania systemu oświaty oraz w planowanych zadaniach nadzoru pedagogicznego; odnotowano także nieprawidłowości, które dotyczyły nieuwzględniania w dokumentacji pedagogicznej oraz obszarach objętych mierzeniem jakości pracy szkoły i tematyce szkoleń nauczycieli zagadnień dotyczących opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi.



Rys. 6. Odpowiedzi ankietowanych na pytanie: „Czy podczas odbywanych praktyk pedagogicznych czy realizacji procesu awansu zawodowego zwracano w ocenie nauczyciela uwagę na zagadnienie pracy z uczniem zdolnym?” ( $N = 402$ )

Źródło: Badania własne.

W podsumowaniu dotychczasowych wyników badań należy stwierdzić, iż zachodzi potrzeba czy wręcz konieczność zwrócenia uwagi na proces przygotowania kandydatów na nauczycieli w obszarze pracy z uczniem zdolnym. Badania (Croft, 2003) dowodzą, że uczniowie zdolni o wiele lepiej oceniają tych nauczycieli, którzy uczestniczyli w profesjonalnym przygotowaniu w zakresie pracy ze zdolnymi uczniami. Nauczyciele tacy mają znacznie lepsze kompetencje w zakresie rozwijania myślenia uczniów zdolnych, rozpoznawania uczniowskich stylów uczenia się, stosowania aktywizujących metod nauczania, wspierania i rozwoju zdolności twórczych, oceniania i skutecznego motywowania uczniów zdolnych.



Przedmiot „praca z uczniem zdolnym” powinien stać się elementem kanonu przedmiotów wyposażających przyszłych nauczycieli w niezbędne do pracy dydaktyczno-wychowawczej wiedzę i umiejętności.

## Wnioski końcowe

Wyniki zaprezentowanych tu badań obrazują konieczność właściwego przygotowania nauczycieli do pracy z uczniami zdolnymi. Wiele błędów i pułapek związanych z niewłaściwą pracą z uczniami zdolnymi i opieką nad nimi wynika z nietrafnego definiowania przez większość nauczycieli pojęcia „zdolności” i „uczeń zdolny”. Błędy te związane są także z nieujmowaniem właściwych kontekstów rozwijania zdolności i uzdolnień, nadmiernymi oczekiwaniami koncentrującymi się głównie na ocenach oraz presją czasu i natychmiastowego wyniku. Niezbędne jest zatem podjęcie starań mających na celu lepsze przygotowanie nauczycieli już na etapie studiów licencjackich do pracy z uczniem zdolnym. Wartościowe byłoby również wypracowanie systemowej oferty w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli pracujących z uczniami zdolnymi, jednak w formie nie jednodniowych konferencji, ale cyklicznych czy ciągłych szkoleń, warsztatów, studiów podyplomowych, które nie tylko umożliwiłyby nauczycielom zdobycie wiedzy z zakresu możliwości pracy z uczniami zdolnymi, lecz także wyposażyłyby dydaktyków w umiejętności i kompetencje niezbędne w codziennych i systematycznych działaniach dydaktyczno-wychowawczych podejmowanych wobec szczególnie uzdolnionych uczniów.

## Bibliografia

- Borzym I., 1979: *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*. Warszawa.
- Cieślikowska J., 2005: *Nauczyciel ucznia zdolnego w teorii i badaniach*. W: *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. T. 2: *Uczeń — nauczyciel — edukacja*. Red. W. Limont, J. Cieślikowska. Kraków.
- Croft L.J., 2003: *Teachers of the gifted: Gifted teachers*. In: *Handbook of gifted education*. Eds. N. Colangelo, G.A. Davis. 3rd ed. Boston—New York—San Francisco.
- Dyrda B., 2012: *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych — studium społeczno-pedagogiczne*. Warszawa.

- Gołębniak B.D., 1998: *Zmiany edukacji nauczycieli, wiedza — biegłość — refleksyjność*. Toruń—Poznań.
- Gołębniak B.D., 2005: *Edukacja nauczycieli do pracy z uczniem zdolnym*. W: *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. T. 2: *Uczeń — nauczyciel — edukacja*. Red. W. Limont, J. Cieślikowska. Kraków, s. 181—194.
- Limont W., 2010: *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk.
- Nakoneczna D., 1980: *Kształcenie wielostronne stymulujące rozwój uzdolnień*. Warszawa.
- Panek W., 1992: *Psychologiczna charakterystyka nauczyciela pracującego z uczniem zdolnym w szkole*. W: *Promocja młodzieży utalentowanej — uczniów, studentów i absolwentów*. Red. Z. Tomaszewska-Kempka. Warszawa—Łódź, s. 36—68.
- Panek W., 2000: *Nauczyciel pracujący z uczniem zdolnym*. W: *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym*. Red. G. Koć-Seniuch, A. Cichocki. Białystok.
- Robinson A., 2008: *Teacher characteristic*. In: *Critical issues and practices in gifted education. What the research says*. Eds. J.A. Plucker, C.M. Callahan. Waco, s. 669—680.